

Wiegmann, Ulrike

Die Koranschule. Eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 803-820



Quellenangabe/ Reference:

Wiegmann, Ulrike: Die Koranschule. Eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 803-820 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111109 - DOI: 10.25656/01:11110

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111109>

<https://doi.org/10.25656/01:11110>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 5 – September/Oktober 1994

Essay

- 685 EWALD TERHART
SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends

Thema: Verdrängte Pädagogik. Emigration und Remigration in der Erziehungswissenschaft

- 703 HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN
Emigration und Remigration in der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Themenschwerpunkt
- 707 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/KARL-CHRISTOPH LINGELBACH
Gewaltsame Verdrängung und prekäre Kontinuität. Zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik in Frankfurt am Main vor und nach 1933
- 727 MARTIN KIPP/GISELA MILLER-KIPP
Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken?
Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945
- 745 CHRISTA KERSTING
Erziehungswissenschaft in Hamburg nach 1945. Zum Umgang der Disziplin mit Emigranten
- 765 ULRICH WIEGMANN
Heinrich Deiters – berufliche Ausgrenzung und „erziehungswissenschaftliche Remigration“
- 781 GERT GEISSLER
Hans Siebert – zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten politischen Pädagogen

Diskussion

- 803 ULRIKE WIEGELMANN
Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in
einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal
- 821 MICHAELA ULICH/DIETER ULICH
Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur
Persönlichkeitsentwicklung beitragen?

Besprechungen

- 837 ANDREAS FLITNER
Ludwig Fertig: Vor-Leben. Bekenntnis und Erziehung bei Thomas
Mann
- 839 ANDREAS PAETZ
Burkhard Poste: Schulreform in Sachsen 1918–1923. Eine vergessene
Tradition deutscher Schulgeschichte
- 842 DIETER BAACKE
Lothar Böhnisch/Reinhard Winter: Männliche Sozialisation. Bewälti-
gungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf

Dokumentation

- 847 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 685 EWALD TERHART
School Culture. Background, Forms, and Implications
of a School-Pedagogical Trend

Topic: Pedagogics Suppressed, Emigration, and Remigration In Educational Science

- 703 HEINZ-ELMAR TENORTH
Emigration and Remigration In Educational Science –
An introduction
- 707 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/KARL-CHRISTOPH LINGELBACH
Forcible Repression and Precarious Continuity. On the development
of scientific pedagogics in Frankfurt on the Main before and after
1933.
- 727 MARTIN KIPP/GISELA MILLER-KIPP
Continuous Careers – Discontinuous Thinking? Lines of development
in the history of educational science as illustrated by vocational
pedagogics after 1945
- 745 CHRISTA KERSTING
Educational Science In Hamburg After 1945 –
How the discipline dealt with emigrants
- 765 ULRICH WIEGMANN
Heinrich Deiters – Banishment From the Profession and Remigration
- 781 GERT GEISSLER
Hans Siebert – An Emigrated Political Pedagogue's Impact On
Education

Discussion

- 803 ULRIKE WIEGELMANN
The Koran School – An Alternative to the Public Elementary School
In a Laical State. The case of the Republic of Senegal
- 821 MICHAELA ULICH/DIETER ULICH
Literary Socialization – How can the reading of stories contribute to
the development of personality

Reviews

837

Documentation

- 847 Recent Pedagogical Publications

Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat?

Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal

Zusammenfassung

In Anbetracht der sich eher verschlechternden Lage des öffentlichen Schulwesens in den Ländern Schwarzafrikas sucht man in den internationalen und nationalen Diskussionen u. a. nach alternativen, auf traditionelle und private Bildungsformen aufbauenden Strategien zur Förderung der Grundbildung. Das sich verändernde islamische Bildungswesen in der zu über 90% muslimischen Republik Senegal könnte für einen großen Teil der Bevölkerung zu einer solchen Alternative werden, weil nur 48% der Kinder im Primarschulalter die öffentliche Schule besuchen, die sich am französischen Vorbild orientiert.

1. Zur Situation des öffentlich-staatlichen Bildungswesens in der Republik Senegal

Ein Blick auf die quantitative Entwicklung des senegalesischen Bildungssystems von Beginn der Unabhängigkeit an bis heute zeigt einen beachtlichen Zuwachs der Schülerzahlen und Einschulungsraten in allen drei Stufen des Bildungssystems. Zwischen 1960 und 1992 verfünffachte sich die absolute Schülerzahl im Primarschulbereich, und der relative Schulbesuch stieg von gut 16 auf 48% an. Im Sekundarschulbereich (Sek. I und II) erhöhten sich die Schülerzahlen um das elffache auf eine relative Besuchsquote von heute 15,8 bzw. 8,8%. Doch dieser auf den ersten Blick beachtlich erscheinende Fortschritt im Ausbau des öffentlichen Schulsystems, der sich seit den siebziger Jahren verlangsamt hat und in den achtziger Jahren zum Stillstand gekommen ist, verbirgt nicht eingelöste Hoffnungen, miserable Zustände innerhalb des Systems und eine Vielfalt von negativen äußeren Einflußfaktoren.¹

Das öffentliche Bildungssystem in der Republik Senegal besteht, in Anlehnung an das Modell der ehemaligen Kolonialmacht Frankreich, aus einer sechsjährigen „Ecole Élémentaire/Primaire“, dem vierjährigen Zyklus des „Enseignement Moyen“ und dem darauf aufbauenden dreijährigen „Enseignement Secondaire“ mit dem Abschluß des „Baccalauréat“. Es ist beim Übergang zum mittleren und höheren Sekundarschulsystem stark selektiv. Grundlage des Bildungswesens ist auch heute noch das Rahmengesetz von 1971, mit dem unter den Schlagwörtern „Enracinement et Ouverture“ erstmals nach der Unabhängigkeit ein eigener Weg eingeschlagen werden sollte, weg

1 Sämtliche statistischen Angaben zum öffentlich-staatlichen Bildungssystem sind, auch im folgenden, entnommen aus: KEITA 1983, S. 320–346; DIOP 1992, S. 390/395–397/400/403/405; UNESCO-Statistical Yearbook 1992, Table 3.2; LOCKHEED/VERSPoor 1989, S. 197.

von der entfremdenden französischen Eliteausbildung der Kolonialzeit, hin zu einer nationalen, afrikanischen Schule, die das Bürgerrecht auf Bildung berücksichtigt. Viele der damals schon erhobenen Forderungen, wie z.B. die Schaffung von genügend Ausbildungsplätzen für die gesamte Bevölkerung oder die Einführung der lokalen Sprachen in den Unterricht, erwiesen sich als undurchführbar bzw. wurden nie ernsthaft verfolgt. Immer wieder kam es – und kommt es – wegen ausbleibender Veränderungen zu herber (bildungs-) politischer Kritik, die sich nicht selten – bis heute – in öffentlichen Unruhen äußert. Wesentliche Denkanstöße für eine Verbesserung des Schulwesens lieferten die von ABDOU DIOUF 1980 einberufenen „Etats Généraux de l'Education et de la Formation“ (EGEF). Die von diesen vorgelegten und von der Folgekommission „Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation“ (CNREF) konkretisierten Reformvorschläge für eine „Ecole Nouvelle“ enthalten radikalere Umstrukturierungsforderungen als das „Loi d'Orientation“ von 1971. Ziel ist eine „école nationale, démocratique et populaire“ (THIAM 1984, S. 22–24), eine allgemeinbildende, freie Pflichtschule, die den Zugang aller zur Bildung gewährleisten kann und die bestehenden selektiven Elemente überwindet. Eine „unabhängige Schule“ mit eigenem Finanzierungsfond wird gefordert, die in der Lage sein soll, ihren notwendigen Beitrag zur nationalen Entwicklung zu leisten. Der Unterricht der „Ecole Nouvelle“ soll die sozio-kulturellen Gegebenheiten des Landes stärker berücksichtigen. Insbesondere soll sie auch der religiösen Dimension in dem zu weit über 90% islamischen Land Rechnung tragen, d.h. den laizistischen Charakter der nach französischem Vorbild konzipierten öffentlichen Schule fakultativ einschränken und die Möglichkeit zur Teilnahme an einem schulischen Religionsunterricht gewähren.

Viele der Forderungen der EGEF sind von der Regierung offiziell anerkannt worden. Einige, wie z.B. die Schließung von privaten Schulen (konfessionellen und kommerziellen), die Aufhebung der Prüfungen und Wettbewerbe, die Ablösung des Lehrerstus vom Beamtentum hat sie nicht akzeptiert. Im Hinblick auf den erhöhten Druck, dem das unzureichende Schulsystem zusätzlich durch das hohe Wachstum der Bevölkerung im schulfähigen Alter (jährlich 3%; LOCKHEED/VERSPoor 1989, S. 165) ausgesetzt ist, hat man mit Alternativstrategien experimentiert, die die Effizienz des existierenden Systems steigern könnten, wie z.B. die Einrichtung von jahrgangsübergreifenden Klassen und von Schichtunterricht. Eine Ausweitung dieser Modelle auf nationaler Ebene hat jedoch nicht stattgefunden. Die Gründe dafür – wie auch für die geringe Umsetzung der EGEF-Forderungen überhaupt – liegen entweder direkt in der wirtschaftlich-finanzpolitischen Dauerkrise, oder sie sind ihr indirekt geschuldet: in der politischen Angst vor dem Protest- und Aufruhrpotential der Öffentlichkeit. Der senegalesische Staat hat seit Ende der sechziger Jahre, wie die meisten anderen Länder der Dritten Welt, bei starkem Bevölkerungswachstum mit erheblicher Inflation, der Verschlechterung der Weltmarktpreise, einem wachsenden Zahlungsbilanzdefizit, geringem Wachstum der Inlandsproduktion insbesondere auf dem landwirtschaftlichen Sektor und nicht zuletzt mit den Konsequenzen von Strukturanpassungsmaßnahmen zu kämpfen. Eine weitere Steigerung der Bildungsausgaben, die mit 11,7% schon den größten Posten des Staatshaushaltes beanspruchen, war unter diesen Umständen nicht

möglich. Ein weiteres Hindernis für den Ausbau des Schulwesens ist die brüchig gewordene Motivation angesichts der hohen Arbeitslosigkeit, sowohl unter den Eltern der Schüler als auch unter den Jugendlichen selbst.

Grundlage der „Ecole Elémentaire“ sind die im „Loi d'Orientation“ von 1991 folgendermaßen festgelegten Ziele und Inhalte:

- Dem Kind soll geholfen werden, seine Neigungen und Fähigkeiten früh zu erkennen und zu entfalten.
- Die physische, intellektuelle, moralische und staatsbürgerliche Vorbildung wird gewährleistet und der Sinn für Kritik beim Kind geweckt.
- Die intellektuellen und kognitiven Voraussetzungen für den Besuch höherer Ausbildungstufen werden vermittelt.
- Großer Wert wird dabei auf das Handwerk gelegt, um einer weitergehenden Entfremdung zwischen Schule und Leben entgegenzuwirken (Art. 9–12 des Loi d'Orientation 1991).

Die fachlichen Schwerpunkte liegen auf dem Französischunterricht, der Mathematik und dem milieubezogenen Unterricht. Nach Beendigung der 6. Klasse können die Schüler das „Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires“ (CEPE) erlangen und am Concours zum Eintritt in das „Enseignement Moyen“ teilnehmen. Allerdings schwankt der von der Regierung im voraus festgelegte Prozentsatz derjenigen, die zum nächsthöheren Bildungswesen zugelassen werden, seit Ende der sechziger Jahre zwischen nur 17 und 20%. Von den restlichen 80 bis 85% der Abschlußaspiranten wiederholt ein großer Teil die letzte Klasse, was zu einer Wiederholerquote von 35% im Cours Moyen 2 führt. Einige wechseln auf private Schulen über, der große Rest bricht seine Schullaufbahn ab.

Die Lehrer-Schüler-Quote hat sich in den letzten Jahren durch die Zunahme der absoluten Schülerzahlen und eher steigende als fallende Wiederholerraten (sie liegen für den gesamten Grundschulzyklus heute bei durchschnittlich 16%) ebenfalls verschlechtert. In den Städten findet man nicht selten Klassenstärken von 80 bis 100 Schülern pro Lehrer, auf dem Land stellt sich dieses Verhältnis etwas besser dar, liegt jedoch im Durchschnitt bei 46. Zu diesen schwierigen personellen Umständen, die eine Abkehr vom klassischen Frontalunterricht hin zu moderneren Formen des Lehrens und Lernens kaum erlauben, kommt die mangelhafte Ausstattung der Schulen hinzu. Es fehlt an Schulbänken, didaktischen Materialien und insbesondere an Büchern. Im nationalen Durchschnitt verfügt jedes zweite Kind über ein Lehrbuch.

Das mittlere Bildungswesen umfaßt zwei Ausbildungszweige: das „Enseignement Moyen Général“, die Unterstufe des allgemeinbildenden höheren Sekundarschulwesens, und das „Enseignement Moyen Technique“, im Prinzip eine durch einige technische Fächer erweiterte Variante des allgemeinbildenden mittleren Bildungszweiges. Ein im Rahmengesetz von 1971 vorgesehener dritter praxisorientierter Zweig, das Projekt des „Enseignement Moyen Pratique“, ist zwar längere Zeit an einigen Stellen im Lande ausprobiert worden, er wurde jedoch nie generalisiert. Dieser praktische Bildungsgang sollte den 80% der Jugendlichen eine Chance der Integration in den ländlichen und städtischen Arbeitsmarkt vermitteln, die bisher vom bestehenden Sekundarschul-

wesen nicht aufgenommen wurden. Aufgrund herber Kritik von seiten der Lehrer und Eltern an diesem „zweitklassigen“ praktischen Schultyp in der Sekundarstufe I wurden die Versuche schließlich eingestellt.

Die geringe Kapazität des mittleren Bildungswesens ist schon deutlich geworden. Sie setzt sich in der Bildungspyramide nach oben hin verstärkt fort, wenn von den erfolgreichen Absolventen des „Brevet de Fin d'Etudes Moyennes“ (BFEM) wiederum nur ein Bruchteil in das höhere Sekundarschulsystem, mit seinem allgemeinbildenden, seinem technischen und berufsorientierten Zweig, aufgenommen werden kann. Beide Sekundarschulzyklen haben – mutatis mutandis – mit den gleichen Problemen wie das Grundbildungswesen zu kämpfen: zu große Klassen, mangelhafte Ausstattung, geringe finanzielle Unterstützung etc. Die Erfolgsraten beim „Baccalauréat“, das mit unterschiedlichen Schwerpunkten – von „lettres et sciences humaines“ über „sciences exactes“ bis hin zu „technique et commerce“ – absolviert werden kann, liegen bei 55%. Nach einer Erleichterung des Prüfungsverfahrens seit Juli 1990 ist in Zukunft mit einer höheren Quote von Absolventen zu rechnen, die überwiegend das dafür nicht vorbereitete Hochschulsystem besuchen wollen.

Für den senegalesischen Staat stellen die unzureichenden Kapazitäten auf allen Niveaus des Bildungssystems, die sich im Stadt-Land-Vergleich noch sehr viel krasser ausnehmen – in ländlichen Gebieten liegt die Einschulungsrate im Primarbereich noch immer unter 35% –, zur Zeit kaum lösbare Probleme dar. Hinzu kommen die qualitativen Mißstände des Unterrichts und nicht zuletzt die hohe Jugendarbeitslosigkeit insbesondere in den Städten. Vor diesem Hintergrund ist es plausibel, daß auch in der öffentlichen Diskussion im Senegal nach alternativen, auf einheimische, traditionelle Bildungseinrichtungen aufbauenden, effektiven Alphabetisierungs- und Grundbildungsmodellen gesucht wird, um dem angestrebten Ziel der „Bildung für Alle“ näher zu kommen. Diese Orientierung ist Teil des internationalen Problembewußtseins, wie es u. a. im Rahmenaktionsplan der Weltkonferenz „Education for All“ aus dem Jahr 1990 deutlich wird.

Im Senegal besteht ein differenziertes und weit verbreitetes non-formales Bildungssystem, das seit einigen Jahren auch auf Interesse internationaler Hilfsorganisationen stößt. Es handelt sich um das islamische Bildungssystem mit seinen zahlreichen, heterogenen schulischen Einrichtungen. Die Mehrzahl der senegalesischen Kinder besucht diese Art von Schulen in Ergänzung zur laizistischen öffentlichen Schule. Einige nutzen sie als Vorschule bzw. als Übergangslösung für einen Platz in der „französischen“ öffentlichen Schule, denn die Koranschule wird von vielen ehemaligen Schülern und Eltern durch ihre Betonung von Disziplin, Konzentrationsvermögen und Gedächtnisleistung als gute Vorbereitung für jede andere Schulform betrachtet. Für einen großen Teil der Kinder, vor allem in ländlichen Gegenden, ist die Koranschule oder die arabische Schule auch heute noch die einzige für sie zugängliche Bildungsmöglichkeit. Allein schon unter diesem Gesichtspunkt ist eine Auseinandersetzung mit diesem in den öffentlichen Bildungsstatistiken kaum berücksichtigten, größtenteils non-formalen Bildungswesen aus analytischen Gründen sinnvoll, ganz abgesehen von der Frage der substantiellen Stichhaltigkeit der seit kurzem vorgebrachten sozial- und bildungspolitischen Argumente für eine verstärkte Berücksichtigung und Förderung dieser Bereiche.

Im Rahmen einer deskriptiven Analyse des islamischen Bildungswesens sollen im folgenden die aktuelle Rolle und Bedeutung dieses Bildungssektors für die allgemeine Grundbildung im Senegal deutlich gemacht, ihre Schwachstellen angesprochen sowie existierende und mögliche Ausbau- und Verbesserungsansätze vorgestellt werden. An zentraler Stelle steht die Frage nach Art und Bedeutung der Alphabetisierung, wie sie durch das muslimische Bildungswesen im Senegal geleistet wird. Inwiefern deckt bzw. unterscheidet sich die Alphabetisierung im islamischen Kontext mit der gängigen Definition von „Literacy“ als Fähigkeit, einfache, auf das Alltagsleben bezogene Texte lesen und schreiben zu können? Inwieweit sind sie von den nationalen bzw. internationalen „Literacy“-Raten (die sich 1990, nach Aussage des Human Development Reports von 1992, auf 38% der Bevölkerung über 15 Jahre belief; UNDP 1992, S. 208) miterfaßt? In welchem Verhältnis stehen die staatliche Bildungspolitik und der islamische Unterricht? Welche sozialpolitischen Gründe sprechen für eine stärkere Beachtung dieses Bereichs und der Kinder, die ihn besuchen?

2. Das islamische Bildungswesen

Die Bevölkerung der Republik Senegal gehört zu über 90% Varianten des sufischen Islam an, der durch vier große Bruderschaften geprägt wird: die Tidjanis, die Mouriden, die Quadiriya und die Layennes. Fast jedes Kind, ob Junge oder Mädchen, besucht wenigstens einmal in seinem Leben für einen kürzeren oder längeren Zeitraum eine Koranschule, um die für einen Muslim notwendigen Gebetsriten und -texte zu erlernen. Hinter der Bezeichnung „Koranschule“ verbirgt sich keine in ihren Statuten und ihrer Ausformung einheitlich festgelegte Institution; sie umfaßt vielmehr eine große Vielfalt von unterschiedlichen Einrichtungen, von aus fünf bis zehn Schülern bestehenden kleinen traditionellen Koranschulen, in denen lediglich der Koran auswendig gelernt wird, über Internatsschulen mit bis zu 2000 bis 3000 Schülern bis hin zu modernen Institutionen, in denen sogar das arabische Abitur erlangt werden kann. MAMADOU NDIAYE bevorzugt in seinem Buch über die historische Entwicklung des Koranschulwesens daher den neutraleren Begriff des „arabo-islamischen Unterrichts“ (NDIAYE 1985). Im senegalesischen Sprachgebrauch jedoch wird die Bezeichnung „daara“ bzw. „école coranique“ durchgehend für alle Arten von islamischen Bildungseinrichtungen verwendet.

Alle Einrichtungen gehören dem „privaten Sektor“ an; sie werden nicht vom Staat, sondern von den Anhängern der religiösen Gemeinschaften bzw. von den Eltern der Schüler selbst oder aus anderen Quellen getragen. Ein Korrelat dieser lockeren Organisationsform ist bisher die Nicht-Existenz einer zentralen Erfassungs- und Kontrollinstanz, was wiederum die Vielfalt und die erheblichen Qualitätsunterschiede dieser Schulen und ihrer Curricula bedingt sowie die Fülle verschiedener, nicht vergleichbarer Abschlußzeugnisse und Diplome erklärt. Aus diesem Grund ist es auch so schwierig, verlässliche quantitative Angaben über diese Art von Schulen zu finden oder zu generieren. Es existieren zwar verschiedene Zusammenschlüsse und Organisationen, so beispielsweise die „Union des Ecoles Coraniques“ (UNEC), die die Interessen der Koranschulen nach außen hin vertritt und ihre Reformierung betreibt, wie sie

1978 auf einem vom Institut Islamique von Dakar organisierten Seminar beschlossen wurde. Aber allen Zusammenschlüssen fehlt der erforderliche Einfluß, um eine einheitliche Reform durchsetzen zu können.

Ein Blick auf die Größenangaben einer Studie über die Situation der Koranschüler in St. Louis, einer im Norden des Landes gelegenen größeren Stadt, mag einen annähernden Eindruck von der quantitativen Dimension dieses Schulwesens vermitteln. Im Jahr 1991 wurden dort 222 „daaras“ mit einer Gesamtschülerzahl von 24304 Jungen und Mädchen gezählt. Das „französische“ Schulwesen verfügte über 37 Schulen mit 21 462 Schülern. Die Zahl von 74% der Kinder im Primarschulalter, die (teilweise neben der öffentlichen Schule) eine Koranschule besuchen, muß allerdings als Obergrenze angesehen werden, da St. Louis eine Hochburg des Islam ist und andere Teile des Landes, vor allem der Süden, weniger stark islamisiert sind.

Im Rahmen des Versuchs einer Charakterisierung des weiten Feldes von Koranschulen unterscheide ich drei Haupttypen von Einrichtungen, die alle jedoch auch in Mischformen auftreten: 1. die traditionelle Koranschule, 2. die arabische Schule und 3. die sogenannten „Instituts Islamiques“.

2.1 Die traditionelle Koranschule

Bei dieser Gruppe von Koranschulen handelt es sich um die Fortführung der Schulform, wie sie seit Beginn der Islamisierung des westafrikanischen Raumes existierte, wenn auch zunächst nur für die intellektuellen und administrativen Eliten an den königlichen Höfen. Von europäischen Reisenden ist sie erstmals im 18. Jahrhundert, wie z.B. durch MUNGO PARK (1960) beschrieben worden, als informelle Unterweisung einer heterogenen Gruppe von Schülern im Koran durch einen Marabout im Hof oder in den Räumlichkeiten seiner Konzession. Die Koranschule als Bildungsstätte für die Masse der Bevölkerung entwickelte sich erst seit dem späten 19. Jahrhundert, als sich im Zuge des kolonialen Eindringens wachsende Bevölkerungskreise charismatischen islamischen Führern und Widerstandskämpfern anschlossen und freiwillig zum Islam bekehrten. Ab 1911, als die Vertreter der Kolonialmacht die Führungsschichten der islamischen Bruderschaften mit ihrem Großgrundbesitz als Kooperationspotential für die Erdnußproduktion und die wirtschaftliche Entwicklung des Landes zu betrachten begannen, entstand bei den Mouriden eine spezielle „daara“, die Verbindung einer Art landwirtschaftlicher Produktionsgemeinschaft und Koranschule. Diese „collective farms“, wie DONALD CRUISE O'BRIEN (1971, S. 163 ff.) sie bezeichnet, wurden zu Instrumenten der Erschließung noch ungenutzter Gebiete für den Erdnußanbau. Als Nachfolgeinstitutionen dieser Einrichtungen kann man seit etwa 30 Jahren die großen islamischen „Internatsschulen“ ansehen, die aufgrund der Tatsache, daß die mächtigen Maraboutfamilien heute nicht mehr nur Großgrundbesitzer sind, sondern in hohem Maße sowohl den Handel als auch das Transportwesen kontrollieren, inzwischen eher in den Städten des Landes zu finden sind. Die Arbeit auf den Feldern ist entfallen, und heute sind diese Schulen weitgehend rein religiöse Ausbildungsstätten.

Entscheidendes Merkmal der traditionellen Koranschule ist die Beschrän-

kung des Unterrichtsziels auf die Einweisung in die islamischen Gebetsformeln und -riten sowie auf das Erlernen des Korans. Für beide Fälle gilt, daß die Texte in einer ersten Phase – in der Regel im Alter von sieben bis elf Jahren – in Arabisch auswendig gelernt werden. Dabei wird den Kindern, deren familiäre Umgangssprachen Wolof, Mandinka, Serer, Toucouleur, Peul oder Diola etc. sind, in aller Regel weder der Inhalt der Texte erklärt noch in eine ihnen vertraute Sprache übersetzt. Das Erlernen des Korans in der Mutter- oder einer der Umgangssprachen der Kinder wird in diesen Kreisen mit dem Hinweis auf die Entweihung der göttlichen Worte abgelehnt. Eine Explikation der Koraninhalte hält man in dem jungen Alter für verfrüht, weshalb auch eine explizitere Vermittlung der arabischen Grammatik und Sprache sowie die Beschäftigung mit der Auslegung des Korans und den anderen „religiösen Wissenschaften“ erst in einer zweiten Phase, in der Regel ab 14 oder 15 Jahren, einsetzt. Die Zahl der Jugendlichen, die, nachdem sie den gesamten Koran auswendig gelernt haben, dieses zweite Stadium der traditionellen islamischen Ausbildung erreichen und durchlaufen, ist sehr klein, wahrscheinlich auch heute nicht größer als 1% eines Jahrgangs. Aber aus dieser Gruppe von besonders talentierten und strebsamen Schülern rekrutiert sich der Nachwuchs für die islamische Elite des Landes. Diese zweistufige Untergliederung des islamischen Bildungssystems hat auch heute noch großen Einfluß auf die soziale Reproduktion der senegalesischen Gesellschaft.

Die Masse der Bevölkerung erhält in der traditionellen Koranschule nur eine mehr oder weniger ausgeprägte Grundausbildung, die in der Hauptsache aus dem Auswendig- und Rezitierenlernen zunächst der kürzeren Suren des Korans besteht. Der Neuling beginnt mit dem Erkennen und Lesenlernen der Konsonanten und Vokale, aus denen die erste Sure zusammengesetzt ist. Er lernt das Lesen der einzelnen Silben und setzt sie allmählich zu ganzen Worten und schließlich zum ersten ganzen Satz zusammen, den er solange wiederholt, bis er ihn fehlerfrei „lesen“ bzw. rezitieren kann, weitgehend ohne ihn auch nur annähernd zu verstehen. Erst dann beginnt er mit den Buchstaben und Worten des nächsten Satzes. Diese für die Koranausbildung typische Formel des „incremental memorization“ wird während des gesamten Unterrichts beibehalten. Jeder Schüler lernt gemäß seiner individuellen Fähigkeiten und in seinem eigenen Tempo. Die Schüler üben jeder einzeln für sich das laute Lesen und Rezitieren der ihrem Kenntnisgrad angemessenen Sure, während der Lehrer einen Schüler nach dem anderen zu sich ruft, um mit ihm zusammen einige Minuten lang an der Richtigkeit seiner Aussprache und Rezitation zu arbeiten oder mit ihm eine neue Sure einzuüben.

Ein Schulgebäude, Tische, Bänke und eine Tafel sind in den seltensten Fällen vorhanden. Die Kinder sitzen im Freien oder unter einem Strohdach auf dem Boden im Halbkreis um den Lehrer herum. Als didaktisches Material stehen den Kindern schmale Holztafeln zur Verfügung, auf denen zunächst nur der Lehrer, in einem späteren Stadium auch der Schüler, mit selbst angefertigter Tinte und angespitzten Holzstöckchen die Suren niederschreibt. In manchen Schulen existieren Koranausgaben, die, oft in schlechtem Zustand, den Kindern blätterweise zur Verfügung gestellt werden. Insgesamt ist eine strenge Disziplin im Unterricht zu beobachten, nicht selten werden die Schüler für Unkorrektheiten mit einem Stock oder einer Peitsche geschlagen. Für stärkere

Vergehen, wie z. B. Fluchtversuche aus der Schule, kennt man vielerorts auch heute noch das Strafmittel des „Füßezusammenkettens“. Die Atmosphäre ist geprägt von der großen Autorität und charismatischen Ausstrahlung des leitenden Marabout. Die anderen Lehrer und seine Schüler zollen ihm unbedingten Gehorsam. Die Strenge des Marabouts gegenüber seinen Schülern ist Ausdruck seiner Verpflichtung gegenüber Gott, den Nachkommenden Achtung und Respekt vor den heiligen Worten zu lehren. Die gespannte Atmosphäre zwischen Schüler und Marabout und die Bestrafungen tragen zur Verinnerlichung dieses Respekts bei. Eine kurze Szene aus dem Roman „L'aventure ambiguë“ von CHEIKH HAMIDOU KANE (1961, S. 14f.) mag einen Einblick in diesen Vorgang gewähren:

„Wiederhole! ... Nochmal! ... Nochmal! ...

Der Lehrer hatte seine Fingernägel in eine andere Stelle des Ohrknorpels gegraben. Das Ohr, schon ganz weiß von den kaum verheilten Narben, begann erneut zu bluten. Mit zugeschnürter Kehle, trockenen Lippen und am ganzen Körper zitternd versuchte Samba Diallo ... seine Sure fehlerfrei zu wiederholen.

– Sei präzise, wenn du die Worte deines Herrn wiederholst ... Er hat dir die Gnade erwiesen, Sein Wort bis zu dir hinabsteigen zu lassen. Diese Worte hat der Meister der Welt wahrhaftig ausgesprochen, und du, elender Erdenwurm, du hast die Ehre, ihm diese Worte nachzusprechen und entweihst sie durch deine Achlosigkeit ...

... Ein weiteres Mal wiederholte er, zitternd und stotternd ... Tränen standen in seinen Augen, seine Stimme drohte zu versagen, sein kleiner Körper stand im Fieberschweiß, sein Herz schlug wild. Diesen Satz, den er nicht verstand, für den er dieses ganze Martyrium ertrug, er liebte ihn wegen dieses Geheimnisses und seiner finsternen Schönheit ... Der Lehrer hatte recht. Das göttliche Wort muß genauso gesprochen werden, wie es Ihm gefallen hat, es zu formen. Wer es verzerrt, verdient den Tod ...

Der Junge schaffte es, sein Leid zu beherrschen. Er wiederholte den Satz fehlerfrei, ohne Stocken, ganz ruhig und bedächtig, als wenn der Schmerz ihn nicht berührte ...“

Das sufische Ideal des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, das dem einer Vater-Sohn-Beziehung entsprechen soll, geht weit über die übliche Lehrer-Schüler-Bindung hinaus. Damit wird dem affektiven Bereich im Unterricht eine große Rolle zugesprochen. Die nicht selten lebenslange Bindung des Schülers an seinen ehemaligen Marabout hat sicherlich in diesem, für einen Außenstehenden schwer faßbaren, emotionsgeladenen Verhältnis ihre Ursache. Die Position eines Marabouts oder eines Koranschullehrers erwirbt man einerseits durch eine besondere Begabung für die Aufnahme und den Umgang mit dem Koran sowie durch eine fortgeschrittene Ausbildung in den islamischen Wissenschaften bei verschiedenen Autoritäten, andererseits durch persönliche Ausstrahlung und Charisma. In den meisten Fällen stammen diese Menschen selbst aus Maraboutfamilien, d. h. in der sozialen Praxis werden diese Fähigkeiten und Eigenschaften häufig vererbt.

Die traditionelle „daara“ existiert erstens in der Form von kleineren „Schulen“, sowohl im städtischen als auch im dörflichen Milieu, die die Schüler morgens oder nachmittags für je zwei bis vier Stunden besuchen, zweitens in der Form von teilweise sehr großen „Internatsschulen“ mit einer nicht selten internationalen (bis in die USA reichenden) Reputation und Anziehungskraft. Daneben gibt es Familien, die einen Koranlehrer als Hauslehrer verpflichten. Der Unterricht vollzieht sich in diesem Fall ähnlich wie der in den traditionellen Schulen. Die Eltern können jedoch den Ablauf und die Effektivität des Un-

terrichts stärker kontrollieren. Da diese Sonderform der Unterweisung eine regelmäßige und höhere Bezahlung erfordert, wird sie nur von einem sehr kleinen Teil der Bevölkerung in Anspruch genommen.

Die Schülerzahlen der weit verbreiteten kleineren Koranschulen liegen zwischen fünf bis 40, wobei der Anteil der Mädchen, vergleichbar mit dem im öffentlichen Grundbildungssystem, schätzungsweise etwa 40% ausmacht. Der Unterricht wird in der Regel, wie vom Koran vorgeschrieben, formell unentgeltlich erteilt. Als Gegenleistung arbeiten viele Schüler in den ländlichen Gegenden – auch heute noch – auf den Feldern ihres Marabouts. Die Eltern und Ehemalige unterstützen ihn mit freiwilligen Gaben in Form von Geld oder Naturalien. Dieses Zahlungssystem muß in engem Zusammenhang mit der besonderen Stellung des Marabouts und seinen vielfältigen anderen Funktionen innerhalb der Gemeinschaft gesehen werden. Die Abgaben an ihren religiösen Führer oder auch die Bereitschaft, für ihn zu arbeiten, wozu Gläubige durch die Religion bzw. durch die Regeln der Bruderschaften verpflichtet sind oder sich selbst verpflichtet fühlen, und die Gegenleistungen, die dem Marabout für seine Ratschläge, Vermittlungsdienste und Hilfeleistungen bei sozialen, finanziellen und politischen Problemen erbracht werden, erlauben es den religiösen Führern zumeist, relativ gut bis sehr gut zu leben. Aufgrund der wirtschaftlichen Krise des Senegal und der schlechten Ernten der letzten Jahre hat sich die finanzielle Lage vieler Familien gerade in den ländlichen Gebieten jedoch derart verschlechtert, daß diese selbstverständliche und freiwillige Zahlungsweise nicht eingehalten werden kann und sich viele Eltern sogar nicht mehr in der Lage sehen, alle ihre Kinder selbst zu ernähren. Eine Folge dieser Entwicklung ist, daß mehr Eltern als zuvor ihre Söhne in die Hände von Marabouts großer bekannter Koranschulen geben, auch wenn diese mehrere hundert Kilometer vom Heimatdorf entfernt liegen. Ebenfalls eine Folge der zunehmenden Armut auf dem Land ist die saisonbedingte „Flucht“ vieler Koranlehrer mit ihren Schülern in die Städte, wo sie sich während der Trockenzeit dem Finanzierungsmodus der dort existierenden großen Koranschulen anschließen, d. h. ihre Schüler um Nahrung, Kleidung und Geld betteln lassen. Bei diesem Phänomen handelt es sich um die Weiterführung einer Tradition aus der Frühzeit der Islamisierung, wo es viele „wandernde Koranschulen“ gab, einzelne umherziehende Marabouts, um die sich ein Kreis von Schülern und Studenten bildete, der für eine Weile mit ihm zog. Das Reisen galt in jener Zeit als eines der wichtigsten Elemente in der islamischen Ausbildung, und bedingt durch die mangelnde Seßhaftigkeit waren die Marabouts und ihre Schüler auf die Versorgung durch ihre jeweiligen Gastgesellschaften angewiesen.

Heute wird das Bettelnschicken des kleinen Koranschülers häufig mit dem angeblich im Islam fundierten Argument gerechtfertigt, der menschliche Hochmut müsse durch solche erzieherischen Maßnahmen wie die Unterwerfung und Demütigung des Zöglings bekämpft werden. Weder der Koran noch andere religiöse Schriften des Islam fordern eine solche Prüfung des Schülers. Dennoch hat sich diese Praxis im gesamten westafrikanischen Raum zu einer regelrechten Tradition entwickelt, die in den letzten 15 Jahren gefährliche Ausmaße angenommen hat (Cissé 1991; HIRTH 1991).

Eine pragmatischere Argumentationsweise will den Nutzen dieser „harten Schule“ für die Überlebensfähigkeit des Heranwachsenden gewürdigt wissen

und als Vorteil gegenüber der öffentlichen Schulausbildung anerkannt sehen. In der öffentlich-staatlichen Schule wie auch in den privaten französischen und arabischen Schulen können die Kinder zwar Abschlußzeugnisse erlangen, die sie jedoch am Ende auch nicht vor der hohen Jugendarbeitslosigkeit bewahren würden, mit der sich ihre Altersgenossen aus der Koranschule in gleicher Weise konfrontiert sehen. Während die ersteren von den erworbenen Lese- und Schreibkenntnissen in dieser Situation wenig profitieren können, wüßten die letzteren zumindest, wie sie sich durch Bettelei, Diebstahl oder kleine Geschäfte durchs Leben schlagen könnten.

Tatsache ist, daß viele der großen namhaften Koranschulen von hochangesehenen und wichtigen Persönlichkeiten aus der islamischen Welt des Senegal geleitet werden, deren Familien häufig wohlhabend oder reich sind. Viele von ihnen wären demnach durchaus in der Lage, die ihnen anvertrauten Schüler selbst zu ernähren und hygienisch und medizinisch zu versorgen. Dennoch machen sich auch diese Familien die traditionelle Solidarität der Bevölkerung gegenüber der Institution des Marabouts und Bedürftigen aller Art zunutze und lassen die Kinder Nahrung und Kleidung in den umliegenden Haushalten des Viertels oder im Stadtzentrum selbst zusammensuchen bzw. erbetteln. Bedingt durch die große Bereitschaft der senegalesischen Gesellschaft, Almosen zu geben – die Schriftstellerin ANIMATA SOW FALL entlarvt diese Eigenschaft in ihrem Roman „La grève des battus“ als ein Zwangsbedürfnis auf der Grundlage des Zusammenspiels von traditionellem Aberglaube und entsprechenden Vorschriften des Islam –, funktioniert diese Art der Versorgung der Schüler recht gut und zieht immer mehr Imitatoren an. Geschäftstüchtige Marabouts verlangen von ihren Schülern sogar, unter Androhung von Repressalien, bestimmte Geldsummen, die sie zu erbetteln haben. Der Druck, dem diese „talibés“ dadurch ausgeliefert sind, führt nicht selten zu kriminellen Delikten oder auch zur Flucht auf die Straße, wo sich inzwischen eine Reihe von „autarken“ Jugendbanden gebildet hat.

Abgesehen von den harten, spartanischen Lebensbedingungen, denen die Jungen für viele Jahre in vielen Internatsschulen ausgesetzt sind (Mädchen findet man dort seltener), wird auch das psychische Problem der frühen und oftmals endgültigen Trennung und Isolation des Kindes von seiner Familie hervorgehoben. Fast die Hälfte der „talibés“ erhält keinen Besuch von Familienmitgliedern. Weibliche Bezugspersonen fehlen in der Regel völlig bzw. beteiligen sich nur in Notfällen an der Betreuung der Kinder. Die einzigen erwachsenen Bezugspersonen, mit denen die Schüler regelmäßigen Kontakt haben, sind ihre älteren Mitschüler und Hilfslehrer. Der Marabout selbst unterrichtet in diesen großen Schulen in der Regel nur die ältesten Studenten.

Stellte der Marabout einer „daara“ in früheren Zeiten jedem ausscheidenden Schüler in der Regel ein Stück Land zur Verfügung, das er dann als sein Eigentum betrachten und bewirtschaften konnte, so entläßt die Koranschule heute nur noch selten einige weniger ihrer „talibés“ mit einem Kredit für die Gründung eines Unternehmens oder mit einem Ausreisevisum für ein Land in Übersee, in dem sie sich – in mehr oder weniger lockerer Verbindung mit dem Gläubiger – dem Geschäft des Kleinhandels oder des Exports/Imports widmen sollen. Sehr wenige Schüler bleiben in der Schule und werden selbst Koranlehrer. Im günstigsten Fall bekommen diese durch ihren Marabout ein Stipen-

dium für das Hochschulstudium in einem arabischen Land vermittelt. Der größte Teil der Abgänger wird jedoch versuchen, sich auf die erprobte Art und Weise im informellen Sektor der Städte durchzuschlagen.

2.2 Die arabischen Schulen

Eine neuere Entwicklung innerhalb des islamischen Bildungswesens stellen die „arabischen Schulen“ dar, deren Bestreben es ist, über das traditionelle Auswendiglernen des Korans hinaus eine grundlegende Alphabetisierung in der arabischen Sprache sowie Verständnisarbeit zu leisten. Die Einrichtung solcher Schulen geht häufig auf Elterninitiativen in Kooperation mit einem Marabout zurück oder auf das Engagement von jungen Arabischstudenten, die auf diese Weise hoffen, ihren Lebensunterhalt verdienen zu können. Hinter der Gründung solcher „unabhängiger“ Schulen verbirgt sich aber auch der Versuch einiger Teile der Bevölkerung, die „talibés“ aus der Unmündigkeit gegenüber den Marabouts zu befreien und sich gegen das System der „restricted literacy“ (GOODY 1968) aufzulehnen, das die Alphabetisierung als Privileg einer sehr kleinen, einflußreichen islamischen Elite ansieht. Es sind vor allem auch reformerische Strömungen im Senegal, die sich gegen die Strukturen und konservativen Einstellungen des traditionellen maraboutischen Islam wenden. Mit ihrem Eintreten für die Modernisierung und Teillaizisierung der traditionellen Koranschule ist u. a. die Stärkung der Stellung der arabischen Sprache und Kultur als Gegengewicht zum Einfluß des Westens in der senegalesischen Gesellschaft intendiert. Daneben engagieren sich aber nicht selten auch Teile der jüngeren Generation der Maraboutfamilien für eine erweiterte, offenere Koranschule. Sie haben in den meisten Fällen sowohl eine islamische als auch eine westliche Ausbildung bis zu einem hohen Niveau durchlaufen – nicht selten haben sie ein „westliches“ Studium in einem europäischen Land oder in den USA absolviert – und teilen eine moderne Vorstellung von „mass education“, deren Gewährleistung sie als notwendige Voraussetzung für eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung ihres Landes ansehen.

Vom äußeren Erscheinungsbild her unterscheiden sich die meist einklassigen, altersheterogen organisierten arabischen Schulen selten von den traditionellen „externen“ Koranschulen, es sei denn, den Eltern ist es gelungen, für die Errichtung und Ausstattung eines Klassenraumes oder den Kauf einer Tafel eine Finanzierungsmöglichkeit zu finden. Der Lehrer hat meist ein qualitativ mehr oder weniger wertvolles „Brevet des Etudes d'Arabe“ vorzuweisen, das er auf einer arabischen Schule oder auf einem „Institut Islamique“ im Senegal oder im Ausland erworben hat. Seine mehr oder weniger regelmäßigen Bezüge bestehen aus monatlichen Schulgeldern zwischen 400 bis 1000 CFA (d. h. 2,40 bis 6 DM vor der Abwertung des CFA-Francs) pro Schüler. Von staatlicher Seite erhalten diese Schulen selten Unterstützung, obwohl sich viele von ihnen inzwischen zu kleinen Assoziationen zusammengeschlossen haben.

Die arabischen Schulen unterscheiden sich von den traditionellen Koranschulen durch ihren erweiterten Lehrplan und ihre Unterrichtsziele. Der Stundenplan sieht in der Regel zu gleichen Teilen die Unterweisung im Lesen und Schreiben (bzw. in arabischer Grammatik) und das Erlernen des Korans

vor. In manchen Schulen hat man auch Mathematik- und Geschichtsunterricht eingeführt. Als didaktische Materialien werden aus dem Maghreb oder den arabischen Ländern stammende Lehr-, Lese- bzw. Grammatiklehrbücher benutzt. Auch der Koranunterricht selbst wird in vielen dieser Schulen fortschrittlicher gestaltet. Man versucht, den Kindern von Beginn an den Inhalt und die Bedeutung der einzelnen Suren in ihrer Muttersprache verständlich zu machen. Nach sechs Jahren Arabischunterricht erhalten die Mädchen und Jungen in der Regel ein „Certificat des Etudes Primaires d'Arabe“ ihrer Schule, das jedoch – wie oben erwähnt – keine offizielle Anerkennung genießt.

2.3 Die „Instituts Islamique“

Die islamischen Institute, von denen inzwischen in jeder größeren Stadt – zumindest außerhalb des Südens der Republik – wohl eines oder sogar mehrere existieren, lehnen sich in ihrer Organisation und in ihren Strukturen sehr stark an das formale öffentliche („französische“) Schulsystem an. Aufbauend auf einen Grundschulzyklus von sechs Jahren gibt es eine mittlere und eine höhere Sekundarstufe, nach deren Abschluß ein „Brevet des Etudes Arabes“ bzw. das arabische Abitur erlangt werden kann, das die Schüler zum Studium an arabischen Universitäten in den Ländern des Maghreb, in Ägypten, in Saudi-Arabien etc. qualifiziert. In bezug auf die Ausstattung und die Zahl der Schüler stehen diese Schulen denen des öffentlich-staatlichen Bildungssystems in keiner Weise nach. Es handelt sich zumeist um große Schulen für mehrere hundert Schüler mit qualifizierten Lehrern, Klassensälen, Schulbänken, Wandtafeln und oftmals einer Lehrbuchsammlung. Im Unterschied zu den kleinen, unabhängigen „écoles arabes“ erhalten die Institute finanzielle und personelle Unterstützung vom arabischsprachigen Ausland und teilweise auch Subventionen vom senegalesischen Staat.

Die Unterrichtssprache in den Fächern Arabisch, Mathematik, Geschichte, Staatskunde, Geographie, Naturwissenschaften und in den islamischen Wissenschaften ist Arabisch. Zudem wird Wert auf das Erlernen der französischen und auch der englischen Sprache gelegt. Der Stundenplan enthält auch hier täglich mindestens eine Stunde Koranunterricht.

Überfüllte Klassen mit nicht selten drei bis vier Kindern in einer Zweierbank beherrschen das Bild in einigen unteren Klassen. Die Klassen sind zwar als Schuljahrgangsklassen organisiert, durch das unterschiedliche Alter der Schüler bei Eintritt in die Schule jedoch altersheterogen. Insbesondere in den oberen Klassen der Institute überwiegt die Zahl der männlichen Schüler erheblich, ganz ähnlich wie in den öffentlichen Schulen.

Ein Problem dieser Schulen sind die für viele Eltern nicht tragbaren relativ hohen Einschreibungskosten pro Schüler und Jahr (6 bis 18 DM) und die monatlichen, mit dem Klassenniveau steigenden Schulgelder von 6 bis 30 DM pro Schüler. So betrachtet, stellen die „Instituts Islamiques“ das arabische Pendant zu den privaten französischen Schulen für eine ausgewählte obere soziale Schicht dar.

Eine Sonderform des „Institut Islamique“ ist die sogenannte „école franco-arabe“, in der die Schüler neben den arabischen Abschlüssen auch die offi-

ziellen französischen Abschlußzeugnisse anstreben können. Beide Sprachen werden als Fächer und als Unterrichtssprachen im gleichen Verhältnis unterrichtet. Eine der zur Zeit bekanntesten „école franco-arabe“ ist die „Daara de Malika“, eine Besonderheit, weil es sich hier um ein Heim handelt, in dem Straßenkinder aufgenommen werden und eine Grundausbildung erhalten. Diese Schule erhält neben staatlichen Subventionen Unterstützung von UNICEF und einigen europäischen Nichtregierungsorganisationen. Sie gilt im Senegal derzeit als Musterbeispiel einer guten Internatsschule. Leider ist sie eine Ausnahme und ein „irreales“ Vorzeigeeobjekt, das aber durchaus die Funktion eines Vorbilds für andere Schulen erfüllt.

3. Der senegalesische Staat und der islamische Unterricht

Zur Zeit des Kolonialismus war das Verhältnis zwischen Kolonialregierung und islamischen Bildungseinrichtungen von dem ständigen Wechsel zwischen radikalen Unterdrückungs- und Aufhebungsversuchen und einer gezielten Förderung bzw. Duldungspolitik geprägt. Letztere bezog sich auf einzelne städtische Koranschulen und war mit erheblichen – insbesondere den Französischunterricht betreffenden – Auflagen verbunden. Im Gegensatz dazu wird der Islam heute auch in Regierungskreisen als „bewahrende und schöpferische Kraft für die moralische Disziplin des senegalesischen Volkes“ (BEHRMANN 1974, S. 58) angesehen. Den „daaras“ steht die offizielle senegalesische Politik aus diesem Grunde mit einer teils kritischen, gleichzeitig aber duldenden bis akzeptierenden Haltung gegenüber. Sie vermeidet jedoch, soweit es geht, jede Stärkung dieses „langen Armes“ der arabischen Welt. Eine andere Ursache für diese Position liegt in der aus der Kolonialzeit stammenden, so häufig beschriebenen, merkwürdigen Allianz und Abhängigkeit der Regierung mit und von den spirituellen und wirtschaftlichen Kräften der Oberhäupter der islamischen Bruderschaften. Ohne die Mitarbeit der Marabouts und deren wohlwollende Mobilisierung ihrer Anhänger hat auch heute noch keine politische Partei Chancen, ihre Ziele durchzusetzen. MORIBA MAGASSOUBA schreibt in seiner Aufarbeitung und Aktualisierung dieses Verhältnisses der „pragmatischen Haltung der politischen Autoritäten gegenüber den religiösen Führern“ die Schwäche der zentralistischen Regierung zu, die ohne diese „Kontrolleure“ des „pays réel“ nicht in der Lage sind, ihre ehrgeizige Politik der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung zu betreiben (MAGASSOUBA 1985).

Seit Anfang der achtziger Jahre – im Zusammenhang mit den „Etats Généraux de l'Education et de la Formation“ entstanden – existiert in der senegalesischen Öffentlichkeit eine politische Diskussion um die Integration eines fakultativen religiösen Unterrichts (islamischer oder christlicher Orientierung) in das moderne staatliche Schulwesen. Die Gegner dieser Forderung, die Anhänger des Präsidenten, sehen darin ein Zugeständnis an das islamische Lager und eine Gefährdung des Laizität des Staates. Die Verfechter der Integrationspolitik – zu denen u. a. der ehemalige Erziehungsminister IBA DER THIAM gehört – betrachten sie jedoch als unerläßlichen Schritt zur Anpassung der importierten „französischen“ Schule an die sozio-kulturellen Gegebenheiten ihres Landes, dessen große Bevölkerungsmehrheit aus praktizierenden Mus-

limen besteht. Nicht zuletzt erhoffen sie sich durch diese Maßnahme auch eine Aufwertung der öffentlichen Schule gegenüber den privaten islamischen Bildungseinrichtungen, die aufgrund der moralischen Erziehung, die sie leisten, in der senegalesischen Gesellschaft nach wie vor hohes Ansehen genießen (DAUN 1985). Fundamentalistische Kreise der islamischen Welt wiederum sehen in diesen Integrationsbestrebungen ein „teuflisches Manöver“ der westlichen Welt gegen das private Koranschulsystem und deuten die Fakultativität des Unterrichts als bewußten Sabotageakt. (Lo 1986, S. 10 f.).

Bisher konnte auch dieser Teil der EGEF-Reformvorschläge nicht durchgesetzt werden, d. h. die islamische Ausbildung ist nach wie vor ganz in privater Hand und der staatliche Einfluß beschränkt. Direkte Eingriffe in das einerseits problematische, andererseits durchaus entwicklungsfähige islamische Bildungswesen lassen die konservativen Kräfte der Bruderschaften bisher kaum zu. Seit 1984 besteht eine auf Empfehlung der „Commission de la Réforme de l'Education et de la Formation“ eingesetzte Kommission zur Reform des privaten arabischen Unterrichts, die u. a. Lehrbücher für den senegalesischen Kontext in arabischer Sprache erarbeitet hat, von denen die erste Auflage Anfang 1993 aus Druckereien in Marokko und Tunesien erwartet wurde. Es wird von den Finanzierungsmöglichkeiten vor allem der kleinen informellen arabischen Schulen abhängen, inwieweit diese Lehrbücher zu einer Vereinheitlichung des Koranschulwesens beitragen können. Erste Anerkennungsverfahren wurden zwischen den zum Dachverband der „Fédération des Associations Islamiques du Sénégal“ (F. A. I. S.) gehörenden islamischen Instituten und arabischen Schulen und den Prüfungskommissionen des Erziehungsministeriums entwickelt. Vielleicht ermöglicht diese Zusammenarbeit der staatlichen Seite einen gewissen Einfluß auf diese mächtige reformistisch-orientierte Organisation, die ihrerseits dadurch gestärkt (oder womöglich: geschwächt?) wird. Den betroffenen Schulen eröffnet sie den Zugang zu staatlichen Subventionen. Im großen und ganzen scheitern die Reformen innerhalb des islamischen Bildungssystems – mit all den Ansätzen zur Vereinheitlichung und Normierung des Unterrichts, der Zulassungsvoraussetzungen, der Abschlüsse, der Lehrerausbildung etc. – immer wieder an den unterschiedlichen Interessen der islamischen Gruppierungen und ihrer Furcht vor illegitimen Einflüssen und Kontrollen.

Das zunehmende Problem armer und von ihren Familien aufgegebener Kinder und die in diesem Zusammenhang wachsenden sozialen Mißstände in vielen der traditionellen „daaras“ machen andererseits ein direktes Eingreifen des Staates dringender, aber durchaus nicht leichter. Vor diesem Hintergrund versucht die Regierung mit Unterstützung der Weltbank, der UNESCO und des UNICEF, eine allmähliche Verbesserung der Situation, vor allem aber ein Umdenken bei den Verantwortlichen der großen Schulen und in der islamischen Öffentlichkeit zu erreichen. Im Rahmen der internationalen Bemühungen zur Erreichung der „Universal Primary Education in 2000“ bemühen sich die UN-Organisationen, ein Konzept zu entwickeln, das den zunehmenden Exodus der Marabouts aus dem Hinterland in die Städte, die unwürdige Behandlung der Koranschüler und die unzureichende, einseitige Ausbildung aufhalten und in neue Bahnen lenken könnte.

Mit einem seit 1992 angelaufenen Projekt zur „Rehabilitation der Rechte der

Koranschüler“ versucht UNICEF auf dem Land und in den Städten kooperationsbereite Marabouts und ihre Schulen durch gezielte finanzielle und technische Hilfe in den Bereichen Gesundheit, Ernährung, Hygiene der Schüler, beim Bau und der Ausstattung von Klassenräumen zu unterstützen sowie den Unterricht der Koranschulen zu erweitern. Mit der Einrichtung von Werkstätten, der Anlage von Obst- und Gemüsegärten, Hühnerställen etc. soll, längerfristig gesehen, nicht nur die Eigenfinanzierung der Schulen ermöglicht, sondern den Schülern in praxisbezogenen Ausbildungskursen außerdem eine berufliche Qualifikation vermittelt werden. Als Gegenleistung erwartet man die Aufgabe der organisierten Bettelei und nicht zuletzt die Einstellung der körperlichen Strafen. Inwieweit die Regierung und die beteiligten internationalen und privaten Hilfsorganisationen tatsächlich eine Veränderung der Koranschulen werden erreichen können, ist zur Zeit noch nicht abzusehen. In manchen Koranschulen verhindert der Widerstand gegen die Einmischung „westlich-orientierter“ Organisationen in islamische Angelegenheiten jegliche Kooperation. Andere Marabouts sind gegenüber fremder, auch westlicher Hilfe offener eingestellt. Ob jedoch hinter ihren beipflichtenden Worten eine wirkliche Veränderungsbereitschaft steht, soll u. a. durch regelmäßige Evaluationen überprüft werden. Um Druck auf die betroffenen Schulen auszuüben, hat UNICEF ein parallellaufendes Sensibilisierungsprogramm gestartet, das die Bevölkerung über die Rechte des Kindes aufklären und auf die Zustände in den Koranschulen aufmerksam machen soll; nicht zuletzt sollen die Eltern dazu angehalten werden, ihre Kinder in der Familie zu behalten.

4. Der Beitrag des Koranschulwesens zur allgemeinen Grundbildung und Alphabetisierung im Senegal: Fazit

In Anbetracht der völlig unzureichenden Kapazitäten des öffentlichen Primarschulwesens und seiner qualitativen Unzulänglichkeiten erscheint der Beitrag, den die islamische Ausbildung zur Alphabetisierung und Grundbildung im Senegal leistet, als nicht unwesentlich. Ein Blick in die Geschichte der Alphabetisierung und der Schule in Europa zeigt, daß es sich hierbei keineswegs um ein exotisches oder rein islamisches Phänomen handelt. Die Religion hat überall in unterschiedlichem Maße das Lesen- und Schreibenlernen des Volkes beeinflusst. Man mag sich nur das Beispiel Schwedens in Erinnerung rufen, wo das durch den Protestantismus propagierte Bibellesen in den Familien und in den sogenannten Sonntagsschulen schon im 18. Jahrhundert zu einer Alphabetisierungsquote von 80% geführt hat.

Im Gegensatz zur modernen „französischen“ Schule ist die traditionelle islamische Bildung nicht in erster Linie auf die Entwicklung und Förderung von rational-logischem Denken ausgerichtet, sondern auf das Erlernen der elementaren Pflichten einer Religion, deren höchstes Ziel die meditative oder ekstatische Erkenntnis Gottes ist. Als ihr Hauptanliegen wird die Hinführung des Schülers zum spirituellen und mystischen Erleben und Denken angesehen. Gleichzeitig betonen Vertreter des Islams, daß die Koranschule, neben der Familie, die Vermittlungsinstanz für die Überlieferung und Erhaltung der moralischen und religiösen Werte der senegalesischen Gesellschaft darstellt. Sie ist

vor allem auf dem Land, wo die Feldarbeit bis heute Bestandteil der Koranschulstruktur ist, milieubezogen, enthält aber auch in den Städten aufgrund der Verflechtung der Bruderschaften mit den verschiedenen wirtschaftlichen Bereichen (Handel, Verkehr, traditionelles Handwerk), insbesondere im wichtigen informellen Sektor, durchaus Ansatzpunkte für die Entwicklung einer praxisorientierten Alternative zur Ausbildung des öffentlichen Schulsystems.

Der Beitrag der traditionellen islamischen Ausbildung zur Alphabetisierung der Bevölkerung ist jedoch, bedingt durch die Art des Unterrichts und die maraboutische Politik der Erhaltung ihres Wissensmonopols gering. Man sollte dabei andererseits nicht übersehen, daß auch der Unterricht in den modernen öffentlichen Primarschulen im Senegal noch stark von der Methode des Nachsprechens und des teilweise unverstandenen Auswendiglernens geprägt ist. Gründe hierfür sind wohl u. a. in den großen Klassenstärken und im nicht-muttersprachlichen Unterricht zu suchen. Nur wenige Schüler traditioneller Koranschulen können schließlich die arabische Schrift und Sprache tatsächlich beherrschen oder aber sind in der Lage, die von ihnen oral beherrschten Umgangssprachen mit arabischen Schriftzeichen zu transkribieren. Berücksichtigt man jedoch daneben die Schüler der stärker „modernisierten“, „säkularisierten“ islamischen Bildungseinrichtungen, in denen das Erlernen der arabischen Sprache und Schrift im Vordergrund steht, dann dürfte der Prozentsatz eines Jahrgangs, der an „Privatschulen“ arabisch alphabetisiert wird, um ein Mehrfaches höher sein als derjenige, der den modernen privaten „französischen“ Schulsektor besucht (etwa 4,3% der Primarschulpopulation besucht eine private „französische“ Schule).

Wie bereits erwähnt, ist ein Ergebnis des Koranunterrichts die Verwendung der arabischen Schriftzeichen für die Transkription von einheimischen Sprachen, insbesondere des Wolof, der lingua franca des Senegal. Dieser Aspekt ist nicht nur für die lokalen non-formalen Alphabetisierungsbemühungen, sondern auch für die wissenschaftliche Definitionsdiskussion um den Begriff „Literacy“ von Bedeutung. Viele Senegalesen, die weder die arabische noch die französische Sprache ausreichend beherrschen, bedienen sich der in der Koranschule gelernten arabischen Buchstaben, um Briefe, Protokolle u. ä. in ihrer eigenen Sprache zu schreiben. Dennoch werden diese Menschen in der Regel als Analphabeten eingestuft bzw. klassifizieren sich sogar selbst als solche. Dieses Phänomen des kulturspezifischen Schriftgebrauchs, den man nach dem Konzept des amerikanischen „Literacy“-Forschers DANIEL WAGNER als „emic skill“ charakterisieren könnte (WAGNER 1991), bestätigt einmal mehr die von der UNESCO schon seit 1957 geäußerte Kritik an der einfachen Dichotomie von alphabetisiert und nicht-alphabetisiert.

Die vorgelegte Analyse des senegalesischen Koranschulwesens hat jedoch auch gezeigt, daß die eher technischen und methodischen bildungsanalytischen Sichtweisen immer auch allgemeinere Fragen der Gesellschafts-, Kultur- und Sozialpolitik berühren und in diese eingebettet sind. Es handelt sich dabei um Fragestellungen, die nicht nur im Landeskontext pragmatisch relevant und politisch brisant sind, sondern auch in einem weiteren theoretischen und praktischen weltgesellschaftlichen Sinn.

Auch wenn das zuvor eher mit einem Tabu belegte Thema des Islams und des

islamischen Unterrichts in den letzten Jahren in der öffentlichen Diskussion im Senegal durchaus „salonfähig“ geworden ist und sogar die staatliche Presse Kritik an der Situation der „daaras“ übt, ist der politische Aktionsrahmen der Regierung in diesem Bereich nach wie vor relativ eingeschränkt. In dem merkwürdigen Spannungsfeld von westlich-orientierten Entwicklungs- und Demokratisierungsprozessen und der Tributpflicht des formal-laizistischen Staates an die einflußreichen religiösen Kräfte des maraboutischen, aber auch des reformistischen Islam, muß jede politische Maßnahme in bezug auf die islamischen Strukturen und Institutionen wohlbedacht sein – was im Vergleich zu den bewußten – und unbewußten – Rücksichtnahmen in christlich beeinflussten Sozialbezügen als „normal problematisch“ gesehen werden sollte.

In den Auseinandersetzungen um die Einführung des religiösen Unterrichts in die „französische“ öffentliche Schule und um die Förderung islamisch/arabischer formaler und non-formaler Bildungsstrukturen nimmt einerseits der Konflikt zwischen der von der französischen Kolonialmacht übernommenen entschieden-laizistischen Haltung der Regierung und einer äußerst religiös geprägten gesellschaftlichen Realität konkrete Gestalt an. Andererseits muß die damit verbundene Diskussion um die Stellung und Verbreitung der arabischen Sprache als Teil des immer noch stattfindenden kulturpolitischen Kampfes zwischen leider noch nicht überholten Varianten der Welt des Westens und des Ostens verstanden werden. Und deshalb sind diese Argumente auch „für uns“ nicht ausgestanden oder überholt, sondern Facetten der zeitgenössischen religiös-ökumenischen Herausforderung, die nicht nur ein abstraktes geistesgeschichtliches oder religiöses Problem darstellt, sondern versteckt und offen ganz konkrete (bildungs-)politische und wirtschaftliche Folgen hat.

Auf sozialpolitischer Ebene ist die senegalesische Bildungspolitik von zwei Seiten betroffen: Aufgrund der völlig unzureichend ausgebauten Infrastruktur des staatlichen Bildungswesens und der geringen Aussicht auf eine baldige Verbesserung der Situation wird ein großer Teil der jungen Generation überwiegend bis ganz im islamischen Umfeld erzogen. Daraus ergibt sich nicht nur eine gewisse Verantwortung des Staates für diesen privaten Teil seines Bildungswesens; dieser bietet mit seinen „moderner“ Formen der Ausbildung, den arabischen Schulen und den islamischen Instituten, gleichzeitig wertvolle, mit relativ geringem Aufwand umsetzbare Ansätze zur Verringerung des Grundbildungsdefizits in der Bevölkerung. Zum zweiten führte die wirtschaftliche Dauerkrise auch im Senegal zu wachsender Massenarmut; die verschlechterte Situation zahlreicher „daaras“ zwingt den senegalesischen Staat, das Problem der wachsenden Anzahl von bettelnden Straßenkindern ernstzunehmen (UNICEF schätzt die Zahl auf 50 000 bis 100 000, das sind zwischen 3,5 und 7% der Kinder im Alter von 7 bis 12 Jahren). In Zusammenarbeit mit internationalen und privaten Hilfsorganisationen versucht er, diese Situation durch eine finanzielle und technische Unterstützung der betroffenen Koranschulen und eine damit gekoppelte vorsichtige Durchsetzung von menschenwürdigeren Umgangsformen und Lebensbedingungen für diese Kinder zu verbessern.

So relevant die islamischen Bildungseinrichtungen auch heute noch für die Bildung und Sozialisation der Kinder in der senegalesischen Republik sind, es sind nach wie vor viele Fragen offen, die erst eine genauere Einschätzung und effizientere Nutzung dieses Bildungswesens erlaubten. Dies betrifft die stati-

stische Erfassung der verschiedenen islamischen Schulen, ihre Qualität und Effizienz im direkten Vergleich zu den entsprechenden öffentlich-staatlichen Einrichtungen, die Frage nach der Bedeutung der unterschiedlichen Alphabetisierungsformen (Französisch, Arabisch, lokale Sprachen in lateinischer oder arabischer Transkription) und ihre Verbreitung im Alltagsleben der Bevölkerung sowie die Haltung der Eltern zu den verschiedenen öffentlichen und privaten Bildungsangeboten. Aufgrund der politischen Brisanz des Verhältnisses zwischen Islam und Staat sollte solchen Fragestellungen nicht ohne eine entsprechende Sensibilität für mögliche Spannungen und Konflikte nachgegangen werden, auch wenn (oder gerade da) inzwischen durchaus ein gewisses Podium für Untersuchungen in diesem Bereich besteht.

Literatur

- BEHRMANN, LUCY C.: Muslim Brotherhoods and Politics in Senegal. London 1974.
 CISSÉ, SEYDOU: L'enseignement islamique en Afrique Noire. Paris 1992.
 DAUN, HOLGER: Primary learning systems in Sub-Saharan Africa: Cases from Senegal. Stockholm 1985.
 DIOP, MOMAR COUMBA: Sénégal – Trajectoires d'un Etat. Paris 1992.
 GOODY, JACK: Literacy in Traditional Societies. New York 1968.
 HIRTH, MICHAEL: Traditionelle Bildung und Erziehung in Mauretanien – zum entwicklungspolitischen Potential der maurischen mahadra. Frankfurt a.M. 1991.
 KANE, CHEIKH HAMIDOU: L'aventure ambiguë. Paris 1961.
 KEITA, MODIBO: Erziehung und Entwicklung in der Dritten Welt. Brazzaville/Heidelberg 1983.
 LO, SIDI: Ecole Nouvelle – Reflexions sur l'introduction de l'éducation religieuse. In: Le Musulman, No. 19, Avril–Mai 1986, S. 10–11.
 LOCKHEED, MARLAINE E./VERSPOR, ADRIAAN M.: Improving Primary Education in Developing Countries – A Review of Policy Options. Washington 1989.
 MAGASSOUBA, MORIBA: L'Islam au Sénégal: Demain les mollahs? Paris 1985.
 NDIAYE, MAMADOU: L'Enseignement arabo-islamique au Sénégal, Istanbul 1985.
 O'BRIEN, DONALD CRUISE: The Mourids of the Senegal. Oxford 1971.
 PARK, MUNGO: Travels. London 1960.
 STATISTISCHES BUNDESAMT: Länderbericht Senegal 1990. Wiesbaden 1990.
 THIAM, IBA DER: L'Ecole Nouvelle. In: Waraango 7 (1984), S. 22–24.
 UNDP: Human Development Report 1992. New York/Oxford 1992.
 WAGNER, DANIEL A.: Literacy as culture: Emic and Etic Perspective. In: E.M. JENNINGS/A.C. PURVES: Literate Systems and Individual Lives. Albany 1991.

Abstract

In view of the deterioration of the public school system in the countries of black Africa, international and national discussions focus among other things on the search for alternative strategies for the advancement of basic education which are based on traditional and private forms of education. The changing Islamic educational system in the to over 90 % Muslim Republic of Senegal could become such an alternative for a large part of the population because only 48 % of the children of the right age for elementary school are enrolled in the state school system which is modeled on the French system.

Anschrift der Autorin:

Ulrike Wiegmann, Westfälische Wilhelms-Universität,
 Fachbereich 9, Erziehungswissenschaft Institut II, Georgskommende 33, 48143 Münster